

УДК: 378.0011.3

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-8-7>

Ганна Георгіївна Цвєткова,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
Тургенівська 8/14, м. Київ, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ: МЕНТАЛЬНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито сутність емоційного інтелекту як ментальної основи професійного самовдосконалення викладачів вищої школи та експериментально досліджено вплив емоційного інтелекту на професійний розвиток педагога; здійснено аналіз ціннісного ставлення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ до професійного розвитку та емоційного інтелекту як психолого-педагогічного феномену. Емоційний інтелект викладача вищого навчального закладу складається із сукупності взаємозалежних структурно-змістових компонентів: особистісного (самопізнання на основі самоповаги та самоприйняття), соціального (контактності, емоційної саморегуляції), фасилітативного (оптимістичного відчуття життя та позитивної модальності професійного розвитку). Викладачів-учасників експерименту було розподілено на дві групи, залежно від віку, стажу викладацької діяльності. Експериментальний аналіз представленості компонентів емоційного інтелекту засвідчив, що респонденти I групи виявили себе як більш відкриті, гнучкі, мобільні, активно прагнули до високого рівня професіоналізму завдяки прагматичним мотивам, усвідомлювали важливість розвитку емоційного інтелекту. У переважній більшості випробувані II групи погоджувалися з необхідністю професійного самовдосконалення та розвитку емоційного інтелекту, зазначали, що вони вже досягнули високого рівня цих процесів. З'ясовано, що ці викладачі характеризуються консерватизмом, закритістю, завищеною самооцінкою, разом з тим розвиненою морально-духовною сферою, альтруїстичними прагненнями та потребами, гальмуванням механізмів розвитку емоційного інтелекту. Було виявлено суттєву різницю в показниках емоційного інтелекту як ментальної основи професійного самовдосконалення, що відповідає рівню статистичної значущості.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, емоційний інтелект, викладач гуманітарних дисциплін вищої школи.

Вступ

У контексті модернізації системи національної освіти актуалізуються питання рефлексії перспективного педагогічного досвіду в цілому та практики вищої школи зокрема, оскільки необхідність подолання технократичного підходу щодо визначення змісту і форм освітньої діяльності потребує формування особистості викладача вищої школи, здатного до саморозвитку, професійного вдосконалення, творчого перетворення професійної дійсності, комунікативно-духовної взаємодії, з розвиненим емоційним інтелектом. Адже саме особистість із значним потенціалом самопізнання, самоподолання, вмінням регулювати стресові ситуації та керувати міжособистісну взаємодію з іншими – основна та дієва сила в забезпеченні подальшого духовного поступу українського суспільства.

Мета статті полягає у розкритті сутності емоційного інтелекту як ментальної основи професійного самовдосконалення викладачів вищої школи та експериментальному аналізі представленості компонентів емоційного інтелекту в сучасних викладачів гуманітарних дисциплін залежно від віку, стажу викладацької діяльності; дослідженні ціннісного став-

лення педагогів до професійного розвитку та емоційного інтелекту.

Методи дослідження

У рамках теоретичного дослідження порушеної проблеми було використано аналіз і синтез – із метою виявлення сутності досліджуваного феномену; метод термінологічного аналізу, пов'язаний із визначенням категоріального статусу емоційного інтелекту в системі психолого-педагогічних дефініцій; абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення – для систематизації й формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми. Щодо емпіричної частини дослідження, ми послуговувалися методикою Є. Шострома «Опитувальник особистісної орієнтації» (Personal Orientation Inventory), анкетуванням для визначення усвідомлених мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ (модифікований варіант методики О. Бондарчук), модифікованим варіантом методики незавершених речень для визначення мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ (розробка О. Бондарчук). Для виявлення значущих розходжень порівнюваних показників використано параметричні методи для

порівняння двох незалежних вибірок F^* -критерій Фішера.

Результати дослідження та їх обговорення

Розгляд особливостей емоційного інтелекту викладача вищої школи не можливо без розгляду сутнісного змісту цього поняття. Витоки емоційного інтелекту знаходимо у роботах Е. Торндайка та Г. Гарднера [10], які приділили увагу вивченню здатності щодо розпізнання емоцій. Саме Г. Гарднеру належить теорія множинності форм інтелекту. Поняття «емоційний інтелект» вперше з'являється в роботах американських дослідників Дж. Майєра та С. Саловея [12] та пов'язується з групою «ментальних здібностей», які сприяють усвідомленню та розумінню емоційного стану себе та навколишніх. Подальший розвиток поглядів на означене явище лежить в площині «еклектичних моделей», що дає можливість трактувати емоційний інтелект як специфічне психічне утворення з одночасною репрезентованістю когнітивних та особистісних характеристик. На зв'язку емоційного інтелекту та його складових з особистісними факторами акцентують увагу своїх дослідженнях Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Люсін, К. Петрідес [8; 10; 3; 12; 13].

На сьогоднішній день існують декілька еклектичних моделей емоційного інтелекту, які недостатньо узгоджені між собою та іноді мають суперечливий характер. Наприклад, модель Р. Бар-Она [9] сконцентрована на адаптаційних здібностях та стратегіях подолання стресових ситуацій. Д. Гоулмен [11] до моделі емоційного інтелекту включає самосвідомість та самомотивацію. Моделі К. Петрідеса та А. Фернхейма [13; 14] в своєму складі мають такий компонент як загальний настрій.

Сам термін «емоційний інтелект» є суперечливим поєднанням двох вищих психічних процесів у структурі особистості. Яким чином співвідносяться інтелект та емоції, що превалює в структурі особистості? Як це впливає на досягнення життєвого успіху, професійного самовдосконалення? Варто згадати Д. Гоулмана, який у своїх дослідженнях зазначив, що рівень загального інтелекту IQ лише на 20% впливає на життєвий успіх, а 80% належить іншим чинникам, зокрема емоційному інтелектові, який визначає стратегію життєвого та професійного шляху особистості [11].

Розглядаючи сутнісні характеристики емоційного інтелекту неможливо залишити поза увагою роботи видатних вітчизняних психологів та педагогів Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, С. Рубінштейна, І. Зязюна. Єдність афекту та інтелекту – визначальний момент теорії Л. Виготського, який розглядав їх у взаємовпливі та нерозривній єдності. Особистість «формується», добудовується на біологічному фундаменті тією системою суспільних відносин, у яких розвивається людина. Процес розвитку – процес виникнення нових психологічних якостей – новоутворень – відбувається в активній свідомій діяльності і

взаємодії індивіда з культурним освітнім середовищем, навколишніми людьми. Репрезентована концепція спирається на ідею суспільно-історичної природи психіки людини й ґрунтується на цілеспрямованій активності самого індивіда, яка призводить до появи новоутворень.

Психічний процес як єдність інтелектуального та емоційного з розумінням – наріжний камінь теорії С. Рубінштейна. Учений показав, що свідомість як вищий психічний процес є способом особистісної регуляції відносин, що формуються в діяльності. Свідомість здійснює щонайменше три взаємозумовлених функції: регуляцію психічних процесів, регуляцію відносин і регуляцію діяльності й усього життя суб'єкта. У контексті нашого дослідження важливим є те, що у розробленій С. Рубінштейном структурі особистості представлені потреби, здібності, спрямованість. Під час життєдіяльності людина проявляє свою спрямованість, реалізує здібності, удосконалює особистісні та професійні якості, характер. Діяльність гармонізує не тільки внутрішню структуру особистості, а й її цілісність, системність, особливості світосприйняття.

Отже, емоційний інтелект слід розглядати з позицій особистісного розвитку та професійного самовдосконалення.

Як *ментальну основу* педагогічної діяльності, що пронизує професійне самовдосконалення, *емоційний інтелект* представлено в педагогічних розвідках. Так, на думку І. Зязюна професійне самовдосконалення відзначається духовною елітарністю, інтелігентністю, продуктивною інтелектуальною діяльністю. Учений становлення педагога пов'язує з розвитком духовності, інтелектуальної загартованої, емоційності, естетичності, креативності на засадах гуманізму, педагогічної майстерності. Саме *духовно-інтелектуальний потенціал педагога (невід'ємною рисою якого є емоційний інтелект)* допомагає поєднати особистісні смисли із суспільними, наблизити результати педагогічної діяльності до категорій високого й прекрасного. Спрямованість на самовдосконалення І. Зязюна розглядає через внутрішнє прагнення до знань, краси в спілкуванні з людьми свого середовища. Ключовими концептами філософсько-педагогічних, філософсько-психологічних студій великого вченого є людина, особистість, учитель, радість і краса праці, педагогічна дія, а справжня педагогіка, за І. Зязюном, – це психологія в дії. Необхідний докорінний перегляд професійної підготовки педагога до виховної дії має ґрунтуватися на пріоритеті індивідуальності, саморозвитку, самоучіння особистості.

Академік І. Бех у дослідженні «Особистість у просторі духовного розвитку» наголошує на важливості пізнання свого духовного „Я” та необхідності систематичної духовної рефлексії, завдяки якій в особистості можуть відбутися істотні прогресивні зміни. Метою розвивального виховання, уважає вче-

ний, є «створення зовнішніх і внутрішніх умов для побудови індивідуальної траєкторії ціннісно-сміслового самовизначення особистості» [1, с. 16]. І. Бех стверджує, що практичним утіленням розвивальної педагогіки є акмепедагогіка, що має справу з вершинними досягненнями особистості. Перспективи розвитку педагогічної науки дослідник убачає в такому: «Уже створюються та апробуються виховні ситуації акмерозвитку, які ґрунтуються на вищих психологічних механізмах: свідомості, самосвідомості, довільності, соціогенних емоційних переживаннях. У перспективі створення індивідуальних програм акмерозвитку особистості» [Там само, с. 17]. Остання теза є досить актуальним планом дій створення концептуально-теоретичної технології формування емоційного інтелекту як невід'ємної частини професійного самовдосконалення педагогів.

У центрі розвитку сучасної вищої школи знаходиться викладач, який повинен мати високий рівень емоційного інтелекту, спрямовувати та організовувати гуманітарне пізнання, яке, на думку І. Зязюна, покликане допомогти розкрити власну сутність, сутність свого студента, цінність і сенс життя. Гуманітарне пізнання в єдності з емоційним інтелектом – не лише діяльність, спрямована на одержання знань про людину (гносеологічний аспект), але й діяльність про присвоєння ціннісного смислу гуманітарного знання (аксіологічний аспект). З цих позицій ціннісне, гносеологічне, ментальне знаходяться в нерозривній діалектичній єдності.

Висхідним матеріалом гуманітарного пізнання є спілкування з текстами культури. Згадаємо М. Бахтіна, який уважав, що там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки.

Основа змісту гуманітарних дисциплін тісно пов'язана з проблемою діалогу. У цьому випадку на перше місце виходить герменевтика, що дозволяє виявити смисли й значення, що втілені в текстах культури. Отже, головним акцентом педагогічної діяльності викладача гуманітарних дисциплін є діалогічне розуміння, що включає дві свідомості, два суб'єкти на основі розвиненого емоційного інтелекту. Викладач гуманітарних дисциплін перш за все повинен володіти діалогом як міжсуб'єктним процесом, у якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передбачають дві «логіки» з орієнтацією на одну предметність у рамках своєрідної ціннісно-сміслової комунікації. Ціннісно-сміслового комунікація розуміється І. Зязюном як багатовимірне (багаторівневе, різноспрямоване) смислове діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою прилучення учня (у нашому випадку студента) до гуманістичних цінностей. Суб'єктами ціннісно-сміслової комунікації є студент, викладач, суб'єкт культури, епохи, що вивчається [2].

Значно доповнює портрет викладача вищої школи О. Семенов. Учена вважає, що головними рисами

фахового портрета викладача вищої школи є «моральність, людяність, ґрунтовна теоретико-методологічна підготовка, широкий професійний світогляд, загальна і педагогічна культура, професійний оптимізм, вміння слухати і чути молодшого колегу, пробудити талант, не тільки пропонувати нові ідеї, а й уміти їх застосовувати, відсутність байдужості, відчуженості, шаблонності і стереотипів мислення. Такий педагог сприяє реалізації можливостей студентів оволодіти професійним досвідом, формувати професійно значущі погляди, переконання, наукове мислення, спонукає до самореалізації, саморозвитку і самовиховання, що є необхідним для становлення самобутнього особистісного образу і толерантної взаємодії з людьми, природою, культурою» [4, с. 11].

Особистість викладача гуманітарних дисциплін треба розглядати у вимірах, духовності, людяності, педагогічної дії, розвиненого емоційного інтелекту. В епоху постмодернізму зростає роль викладачів вищої школи «яскравих, унікальних і неповторних носіїв культурно-історичної пам'яті етносу й інтелектуальних творців соціуму» [5, с. 4].

Отже, узагальнюючи теоретичні положення щодо викладацької діяльності, доходимо висновку, що викладач гуманітарних дисциплін – це кваліфікований фахівець, який займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), визначається здатністю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей і забезпечує підготовку та виховання фахівців вищої кваліфікації на основі гуманітарного пізнання, володіння діалогом як міжсуб'єктним процесом, високим рівнем емоційного інтелекту, є представником і носієм української елітарності, який здатний до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя й забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей [7, с. 44].

Результатом наших попередніх розвідок стало уточнення «професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін» як цілісної нелінійної системи, що характеризується прагненням до духовно-морального ідеалу, ґрунтовною ціннісно-смісловою сферою; активною національно-патріотичною домінантою; проявляється у високому рівні саморозвитку, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму з яскраво вираженою мотивацією до професійної самореалізації, педагогічною спрямованістю, розвиненими педагогічними здібностями, інтуїтивно-імпровізаційним мисленням на креативній основі, набутому компетентнісному індивідуальному досвіді самовдосконалення, трансцендентності, сформованій позитивній корпоративній культурі; гуманістичній спрямованості професійно-особистісного зростання; формується в умовах створеного у вищому навчальному закладі креативно-розвивального освітнього простору, під впливом

суб'єктивних і об'єктивних чинників (стійка мотивація, духовно насичений зміст ціннісно-сислової сфери, інтегральні характеристики особистості) [15, с. 245].

У ході дослідження виявлено основні сутнісні ознаки професійного самовдосконалення, як-от: *аутоспрямованість*, що визначається поєднанням суб'єкта та об'єкта самовдосконалення; *усвідомленість* що відбувається на основі ціннісно-сислових уявлень про зміст і результат самовдосконалення; *позитивна модальність*, у якій виявляється позитивне внутрішнє прагнення до науково-дослідної, методичної, професійно-педагогічної та психолого-педагогічної діяльності; *креативність*, що ґрунтується на усвідомленні себе творчою індивідуальністю, *високий рівень емоційного інтелекту* [16].

Наукова рефлексія психолого-педагогічної літератури з проблем емоційного інтелекту, професійного самовдосконалення уможливила визначити *емоційний інтелект викладача гуманітарних дисциплін як ментальну основу педагогічної діяльності, невід'ємний компонент професійного самовдосконалення; як синтез інтелектуального і душевного, раціонального і ірраціонального, гармонійне поєднання афекту, інтелекту, волі; віддзеркалення духовно-інтелектуального потенціалу педагога*. Маючи на увазі, що емоційний

інтелект представлений в науковій літературі як здатність та здібність до усвідомлення, розуміння, управління власною емоційною сферою та емоційною сферою іншої людини [5], у нашому дослідженні ми визначаємо основні структурні елементи презентованої дефініції. *Отже*, емоційний інтелект викладача вищого навчального закладу складається із сукупності взаємозалежних структурно-змістових компонентів: *особистісного* (самопізнання на основі самоповаги та самоприйняття), *соціального* (контактності, емоційної саморегуляції), *фасилітативного* (оптимістичне відчуття життя та позитивна модальність професійного розвитку).

В межах емпіричного [7, с. 279] дослідження рівня особистісного розвитку викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів було здійснено за анкетування допомогою методики Є. Шострома «Опитувальник особистісної орієнтації» (Personal Orientation Inventory), що дозволило виявити не тільки рівень пізнавальних потреб і рівень пізнавальної відкритості особистості, здатності прийняти нові знання й досвід, розумову гнучкість і вразливість. Опитувальник дає уявлення щодо репрезентованих вище показників емоційного інтелекту. Результати діагностичного дослідження представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Результати дослідження рівня особистісного розвитку викладачів гуманітарних дисциплін (методика Є. Шострома «Опитувальник особистісної орієнтації» (Personal Orientation Inventory))

Шкали за методикою Шостром	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень		
	I група	II група	φ*	I група	II група	φ*	I група	II група	φ*
Часова компетентність	12	37,5	2,14*	68	58,33	0,7	20	4,17	1,8*
Внутрішня підтримка	20	16,7	0,3	60	75	1,13	20	8,33	1,19'
Ціннісні орієнтації	12	20,83	0,84	72	66,7	0,4	16	12,5	0,35
Гнучкість поведінки	4	8,33	0,63	80	79,17	0,07	16	12,5	0,35
Сензитивність	8	16,7	0,94	76	70,83	0,41	16	12,5	0,35
Спонтанність	8	4,17	0,56	56	87,5	2,55**	32	8,33	2,17*
Самоповага	4	29,17	2,59**	76	50	1,91'	20	20,83	0,08
Самоприйняття	28	12,5	1,37'	44	75	2,25*	28	12,5	1,37'
Погляд на людину	16	20,83	0,43	68	54,17	0,99	16	25	0,22
Синергійність	12	20,83	0,84	84	70,83	1,11	4	8,33	0,63
Прийняття агресії	20	12,5	0,71	68	70,83	0,84	12	16,7	0,56
Контактність	4	16,7	1,54	76	83,33	0,64	20	0	3,24***
Пізнавальні потреби	12	16,7	0,47	60	75	1,13	28	8,33	1,86*
Креативність	28	20,83	0,59	20	29,17	0,75	52	50	0,14

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Респондентів було розподілено на групи залежно від віку, стажу викладацької діяльності, при цьому відсотковий склад груп відповідав і логіці професійного самовдосконалення, і представленості в

генеральній сукупності відповідно до реалій сьогодення.

Так, усіх досліджуваних відповідно до стажу роботи було розподілено на дві групи (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Розподіл досліджуваних викладачів ВНЗ залежно від стажу роботи

Вік	Стаж роботи	Кількість досліджуваних
1. Вік до 35 років	до 10 років	48,8% (366 осіб)
2. Вік після 35 років	понад 10 років	51,2% (384 особи)

До I групи (табл. 1.2.) (вік до 35 років, стаж роботи до 10 років) увійшло 48,8% досліджуваних, до II (вік після 35 років, зі стажем понад 10 років) – 51,2% викладачів ВНЗ. У подальшому під час аналізу емпіричних даних визначені групи респондентів ми будемо називати «I група» та «II група».

Особливості вираженості особистісних характеристик педагогів, які відрізнялися за віком і стажем роботи, ми визначали на базі емпіричних даних, отриманих за допомогою параметричного критерію ϕ^* -Фішера. Нами були виявлені значущі відмінності структурно-змістових показників компонентів емоційного інтелекту між зазначеними групами педагогів за такими шкалами, як «Самоповага» ($\phi^*=2,59$; $p \leq 0,01$), «Самоприйняття» ($\phi^*=2,25$; $p \leq 0,05$) (особистісний компонент емоційного інтелекту), «Спонтанність» ($\phi^*=2,17$; $p \leq 0,05$); «Контактність» ($\phi^*=3,24$; $p \leq 0,001$) (соціальний компонент емоційного інтелекту), «Часова компетентність» ($\phi^*=1,8$; $p \leq 0,05$) (фасилітативний компонент емоційного інтелекту) (див. табл. 1.1).

Зупинимось докладніше на аналізі та інтерпретації отриманих даних.

Особистісний компонент емоційного інтелекту характеризується показником «самопізнання», представлений шкалами «самоповага» та «самоприйняття». Під час експерименту було засвідчено нерівномірність їхньої представленості на низькому і середньому рівнях особистісного розвитку викладачів вищої школи. Так, за шкалою «самоповага» зафіксовано статистично значущу різницю $\phi^*=2,59$, причому представники II групи продемонстрували значно вищий показник низького рівня – 29,17%. На середньому рівні на позиції лідера знаходиться I група респондентів (76%) на відміну від II групи (50%), що складає статистично значущу різницю $\phi^*=1,91$. Високий рівень за шкалою «самоповага» рівномірно представлений між двома групами I гр. – 20 %; II гр. – 20,83%. «Самоповага» як показник емоційного інтелекту відображає відчуття власної гідності особистості. Слід підкреслити, що адекватна «самоповага», що демонструють викладачі на середньому та високому рівнях, передбачає добре регульоване відчуття провини, незалежності від чужих оцінок, адекватність та гармонійність професійного розвитку. Респонден-

ти, які відповідають низькому рівню самоповаги, мають труднощі в професійному самовдосконаленні, характеризуються мотивами домінування та високим рівнем різноманітних форм психологічного захисту. Спостереження зафіксувало, що для респондентів із низьким рівнем самоповаги актуальним є високий рівень бажання влади. Викладачі вищої школи постійно контактують з іншими людьми (колегами, студентами). Якість цих стосунків визначається саме повагою. Чим нижче рівень самоповаги викладача, тим більше він не цінує та побоюється інших, прагне самостверджуватися, принижуючи партнера під час спілкування. Всі ці чинники негативно впливають на емоційний інтелект, гальмуючи професійний розвиток особистості.

Іншою, не менш важливою шкалою особистісного компоненту емоційного інтелекту, є «самоприйняття». Наші дослідження зафіксували статистично різницю на всіх рівнях особистісного розвитку між двома групами респондентів. Цікаво, що на низькому та високому рівнях показники за шкалою «самоприйняття» I групи респондентів однакові та складають 28% (Див. таб. 1.1.). На середньому рівні група більш досвідчених викладачів демонструє більш високі показники – 75%. Це означає, що II група респондентів працюють над своїм самоприйняттям, змінюючи його, що автоматично веде до звільнення розумового та творчого потенціалу. Адекватне самоприйняття – позитивне сприйняття себе, своїх дій, почуттів, мотивів, здібностей. Це процес постійного спостереження за особистісною поведінкою. Як бачимо, I група респондентів має 28% високого рівня самоприйняття на відміну від другої (12,5%), що складає статистичну різницю $\phi^*=1,37$. Більш молоді колеги відкриті і готові до змін в собі, що позитивно впливає на рівень емоційного інтелекту.

За шкалою «Спонтанність» (соціальний компонент емоційного інтелекту відображає такі показники останнього як *емоційна саморегуляція, вміння управляти стресовими ситуаціями*) статистично значущі відмінності між показниками викладачів двох груп були визначені на середньому та високому рівнях. Нами було виявлено, що значна кількість викладачів I групи (32%), на відміну від їхніх колег II групи (8,33%), відзначала в себе здатність вільно проявляти власні почуття, бути природними, відчувати насолоду

від життя. Високі показники за цією шкалою вказують на відсутність у молодих викладачів або наявність низького контролю особистісних збуджень, перевагу в поведінці неочікуваних, самовільних інстинктивних саморухів, відсутність детермінації внутрішніх поривань і намагань. Визначені відмінності між відсотковою представленістю показників високого рівня відповідали статистичному рівню ($\varphi^*=2,17$; $p \leq 0,05$).

У другій групі показники за шкалою «Спонтанність» в основному відповідали середньому рівню (87,5%), що значно відрізняло їх від досліджуваних I групи (56%). Визначені відмінності відповідали статистичному рівню ($\varphi^*=2,55$; $p \leq 0,05$).

За шкалою «Контактність» у представників I групи виявлено більшу кількість показників високого рівня, на відміну від досліджуваних II групи. Отримані результати засвідчили здатність молодих викладачів з легкістю встановлювати міцні та доброзичливі стосунки із оточуючими, засвоювати нові знання та досвід, проявляти непідробний інтерес до об'єктів, що не пов'язаний із задоволенням будь-яких потреб. У табл. 1.1 можна наочно простежити статистичну різницю між двома групами ($\varphi^*=3,24$; $p \leq 0,001$) (див. табл. 1.1).

Розглядаючи контактність у зв'язку з інтерперсональними критеріями самоактуалізації (внутрішньою свободою, автономністю, аутосимпатією особистості та гнучкістю суб'єкта спілкування, відкритістю до нового досвіду, здатність змінювати свої звички, думки, плани, переконання, здатність до ризику), можна дійти висновку, що низький рівень контактності може бути чинником емоційного вигорання особистості, наслідком професійної деформації, про що свідчать результати нашого дослідження (низький рівень контактності I група – 4% респондентів, II група 16,7%, хоча статистичної значущості між рівнями не виявлено). Отже, з віком посилюються означені тенденції щодо зниження рівня контактності. На рівні тенденції низький рівень контактності зв'язаний з ригідністю особистості. Ригідність передбачає стереотипність дій та способів спілкування. Своєю чергою, відсутність контактності можна простежити у викладачів, схильних до фокусування на неприємних думках, хвилюваннях, переконаннях, підозрілим ставленням до всього нового, труднощів у педагогічному спілкуванні.

Статистично значущі відмінності, виявлені під час аналізу за шкалою «Часова компетентність» (що відображає такі показники *фасілітативного компоненту емоційного інтелекту як оптимістичне відчуття життя та позитивна модальність професійного розвитку*), показали, що викладачі I групи, на відміну від викладачів II групи, відрізнялися вираженим бажанням жити сьогоднішнім днем, не відкладаючи «на потім» приємні події, задоволеністю власним минулим і визначенням себе творцем власного майбутнього. Більшість викладачів I групи у своєму ставленні до якості життя висловлювали готовність

жити за принципом «тут і зараз». Головною цінністю такого стану є те, що розум відбиває світ таким, яким він є дійсно без проєкції на нього власних внутрішніх конфліктів, страхів і очікувань. У цьому стані людина може ясно бачити те, що відбувається навколо. Коли в сприйнятті не втручаються очікування, то розум не «підправляє» образ світу, а відбиває все те, що щовилини відбувається у світі («часова компетентність») (див. табл. 1.1). Отже, респонденти I групи демонстрували здатність отримувати задоволення від життя, оптимізм, що є яскравими показниками емоційного інтелекту.

У респондентів II групи показники часової компетентності в основному відповідали низькому (37,5%) та середньому (58,33%) рівням. Отримані показники вказували на те, що вся динаміка часової компетентності залежить від суб'єкта, темпів та характеру його розвитку. Визначені відмінності між представленістю низьких показників в обох групах за зазначеним критерієм відповідали рівню статистичної значущості ($\varphi^*=1,86$; $p \leq 0,05$). Отже, динамічний аспект ціннісної реалізації в професійній діяльності та вміння затримувати у свідомості ієрархію та повноту значущих професійних подій у представників II групи потребує коректування. Саме шкала «часова компетентність» відображає особистість фахівця як суб'єкта життя, тобто людини, яка відповідає за своє життя, що здатна вирішувати свої проблеми та впливати на своє професійне зростання та рівень емоційного інтелекту. «Звернення до минулого», невміння виходити за межі суб'єктивних, особистісних хвилювань нівелює процеси самовдосконалення, гальмує професійне зростання (див. табл. 1.1).

Зазначимо, що середні показники за шкалою «часова компетентність» були представлені рівною мірою в обох групах досліджуваних (68,0% та 58,33%). Більшій частині викладачів ВНЗ властиво проявляти здатність до регуляції часу, що передбачає організацію професійного часу як єдиного цілого, самостійність у визначенні періодів і фаз саморозвитку, їхньої послідовності та смислової ієрархії. Відмінностей, які б відповідали статистично значущому рівню, виявлено не було. Отже, продуктивне використання часу, часова орієнтація, здатність розподіляти час у непередбачуваних умовах – це особливі часові здібності, що забезпечують своєчасність, продуктивність, оптимальність професійного самовдосконалення та розвитку емоційного інтелекту викладачів гуманітарних дисциплін.

Ціннісне ставлення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ до педагогічної професії, саморозвитку, емоційного інтелекту як професійної цінності ми досліджували за допомогою анкетування щодо визначення усвідомлених мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ (модифікований варіант методики О. Бондарчук). Аналіз результатів подано в табл. 1.3.

За ступенем усвідомлення визначення понять «професійне вдосконалення» встановлено різницю на статистично значущому рівні. Так, зіставлення I та II груп респондентів за ступенем усвідомленості поняття «професійне вдосконалення» як удосконалення дидактичних, комунікативних, організаторських умінь показало статистично значущу різницю ($\varphi^*=3,96$; $p \leq 0,001$). Респонденти II групи (21,1%) значно частіше обирають визначення «удосконалення дидактичних, комунікативних, організаторських умінь». Визначені статистичні відмінності між показниками в I та в II групі можна пояснити не до кінця усвідомленим ставленням викладачів I групи до цих умінь. Також респонденти II групи надають перевагу визначенню «відповідність викладача сучасним вимогам вищої школи» 43,4% на відміну від респондентів I групи (30,3%). З цим визначенням зафіксовано статистичну різницю на високому рівні достовірності ($\varphi^*=3,72$; $p \leq 0,001$).

Аналіз представлених даних дозволяє зробити висновок, що уявлення II групи респондентів щодо професійного самовдосконалення відрізняються консерватизмом, стійкими стереотипами та наданням переваги формальним показникам.

Під час порівняння кількості варіантів, зроблених викладачами I та II груп щодо розуміння ними змісту професійного самовдосконалення як розвитку емоційного інтелекту, нами також були визначені статистично значущі відмінності ($\varphi^*=7,11$; $p \leq 0,001$). Це свідчить про те, що респонденти I групи (15,8%) розглядають в єдності особистісний та професійний розвиток і чітко усвідомлюють важливість емоційного інтелекту як ментальної основи самовдосконалення, значно збагачуючи цей процес. А викладачі II групи дещо розчаровані в педагогічній діяльності та набули

професійних деформацій, що негативно впливає на професійне становлення.

Надавали перевагу визначенню професійного вдосконалення як «загальнокультурному розвитку, розширенню світогляду, сфери інтересів за межами професійної діяльності» 8,1% респондентів I групи на відміну від респондентів II групи (3,2%). Зафіксовано статистичну залежність ($\varphi^*=2,97$; $p \leq 0,001$) між емпіричними даними. Отже, останнє є свідченням оптимістичного прогнозування та сприйняття себе в професії з надією на нове саморозкриття та самоактуалізацію й може бути пов'язано з деякою ідеалізацією, що властива молодшому поколінню.

Зіставлення уявлень про професійне вдосконалення респондентів I та II груп за визначенням «творчість, постійний рух уперед» виявило статистичну різницю ($\varphi^*=1,77$; $p \leq 0,05$). Можна зробити висновок, що в респондентів I групи (5,6%) превалює бажання креативно працювати, самостверджуватися в педагогічній діяльності. Показники II групи респондентів можуть слугувати прикладом деякого розчарування, професійного вигорання, незрозуміння важливості педагогічної творчості для особистісного та студентського розвитку.

Нами також були виявлені статистично значущі ($p \leq 0,01$) відмінності між представленистю викладачів, які мали певні труднощі у визначенні поняття «професійне вдосконалення» (10,0% респондентів I групи та 5% II групи). Отриманий факт свідчить про недостатню усвідомленість значущості педагогічної професії, яка характеризується тривалими етапами професійного становлення, незавершеними процесами формування професійного Я-образу в респондентів I групи, на відміну від II групи. Результати узагальнено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3.

Особливості розуміння поняття «професійне вдосконалення» викладачами ВНЗ

Визначення поняття «професійне вдосконалення викладачами ВНЗ»	Кількість виклад. (у %) 1 група	Кількість виклад. (у %) 2 група	φ^*
Оволодіння сучасними науковими знаннями, новітніми методами, засобами викладання	13,6	15,5	0,74
Удосконалення дидактичних, комунікативних, організаторських умінь	10,7	21,1	3,96***
Відповідність викладача сучасним вимогам вищої школи	30,3	43,4	3,72***
Розвиток емоційного інтелекту	15,8	2,2	7,11***
Самоосвіта	1,9	2,5	0,56
Дієве прагнення до духової гармонії з самим собою та навколишнім світом	1,7	2,1	0,40
Загальнокультурний розвиток, розширення світогляду, сфери інтересів за межами професійної діяльності	8,1	3,2	2,97***
Творчість, «постійний рух уперед»	5,6	3,0	1,77*
Курсова перепідготовка	2,3	2,3	0
Не визначилися	10,0	5,0	2,64**

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

При вивченні особливостей розуміння студентами поняття «особистісний розвиток» (табл. 1.4) було встановлено статистично значущі відмінності між I та II групами респондентів. Так, розуміння особистісного розвитку викладача як удосконалення педагогічної майстерності більшою мірою зафіксовано серед досліджуваних II групи (31,6% викладачів II групи проти 21,7% викладачів I групи). Це можна пояснити недостатнім усвідомленням значущості оволодіння педагогічною майстерністю у викладачів I групи й, урешті-решт, невисоким рівнем останньої в представників цієї групи. Розуміння поняття «особистісний розвиток» як розвиток морально-духовних якостей превалює у викладачів II групи (28,2%) на відміну від I групи (17,8%). У цьому напрямі зафіксовано статистично значущу різницю ($\varphi^*=3,41$; $p \leq 0,01$), що є свідченням прагматичного ставлення до життя та педагогічної професії в респондентів I групи, своєрідного світосприйняття дійсності, де домінують логічність, послідовність і відчуття чіткого вибору потрібних або непотрібних для професійного успіху якостей.

Якщо за першими двома варіантами визначення поняття «особистісний розвиток» переважала за показниками II група респондентів, то визначенню «нама-

гання розвивати емоційний інтелект, який потрібен сучасному викладачеві», надають перевагу 30,5% респондентів I групи та 15% II групи (див. табл. 1.4). За цим визначенням зафіксовано статистичну відмінність ($\varphi^*=4,91$; $p \leq 0,001$). Це є свідченням прагматичності, відсутності комплексів на шляху досягнення професійних цілей у молодшій частині вибірки, розуміння необхідності рефлексивного аналізу і управління внутрішніми та міжособистісними емоційними проявами для ефективної викладацької діяльності.

Різницю між групами на рівні статистичної значущості ($\varphi^*=2,19$; $p \leq 0,05$) зафіксовано при порівнянні визначення особистісного розвитку як «уміння встановлювати взаємодію зі студентською аудиторією». Це визначення в більшому відсотковому відношенні притаманне I групі викладачів і є свідченням розуміння та прийняття студента, його цінностей, намагаєнь, прагнень, усвідомлення важливості емоційно-регулятивних механізмів спілкування, що є проявом емоційного інтелекту. Результати аналізу представлені в табл. 1.4.

Таблиця 1.4.

Особливості розуміння поняття «особистісний розвиток» викладачами ВНЗ

Визначення поняття «особистісний розвиток»	Кількість викладачів (у %) I група	Кількість викладачів (у %) II група	φ^*
Удосконалення педагогічної майстерності	21,7	31,6	3,05***
Розвиток морально-духовних якостей	17,8	28,2	3,41***
Креативне сприйняття дійсності	13,4	17,3	1,48
Намагання розвивати емоційний інтелект, який потрібен сучасному викладачеві	30,5	15,0	4,94***
Уміння встановлювати взаємодію зі студентською аудиторією	6,6	3,2	2,19*
Не визначилися	10	4,7	2,83**

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Отже, аналіз результатів опитування, представлений у табл. 1.4, свідчить, що в обох групах існують розбіжності щодо розуміння поняття «особистісний розвиток». Це пояснюється різницею педагогічного досвіду, сприйняття педагогічної дійсності, труднощами в процесі особистісного подолання.

Ціннісне ставлення до педагогічної професії виражається саме в аналізі причин початку роботи над собою як особистістю та професіоналом. Цей показник ми визначали за допомогою модифікованого варіанта методики незавершених речень щодо визначення мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ (розробка О. Бондарчук). У більшості респондентів обох груп присутні альтруїстичні мотиви. Так, 45,3% викладачів I та II групи вважають, що внутрішнім стимулом професійного самовдосконалення є бажання бути професіоналом у педагогічній справі, внутрішня потреба

виконувати свою роботу на високому рівні. 35,5% випробуваних I групи та 27,1% респондентів II групи називають серед причин, що сприяють професійному самовдосконаленню, визнання оточуючих людей і матеріальну забезпеченість.

Привертає увагу аналіз причин, що спонукають до особистісного розвитку. Так, респонденти обох груп називають бажання бути щасливою людиною; орієнтацію на інших людей, розуміння та прийняття інших; бажання бути більш щирим і робити добрі вчинки; прагнення гармонії з навколишніми людьми. Представлені відповіді – свідчення усвідомлення цінності педагогічної професії, відповідальності перед суспільством і майбутніми поколіннями. Тобто більшість респондентів (53,3%) демонструють оптимальний та еталонний рівень ціннісного ставлення до педагогічної професії, що характеризується педагогічною забарвленістю, людиновимірністю, суспільною

значущістю. Для таких викладачів педагогічна діяльність – особистісна та глибоко усвідомлена цінність. Разом з тим результати анкетування свідчать, що в 32,2% респондентів незначне корелювання особистісного та професійного самовдосконалення, а 14,5% викладачів узагалі не розуміють різниці між професійним і особистісним розвитком.

Відсутність перешкод до професійного самовдосконалення та розвитку емоційного інтелекту відзначили лише 16,7% респондентів. Серед чинників, що заважають професійному та особистісному зростанню, превалюють переважаність (27% - представники II групи), відсутність підтримки та допомоги (37% - представники I групи), конфлікти з адміністрацією вищого навчального закладу, негативні моменти спілкування з колегами (34% - перша група та 39% - друга група), негаразди в особистому житті – 53,3%, неадекватна самооцінка – 27%, обмежені матеріальні можливості, брак вільного часу – 37,1%.

Висновки

Вивчення структури емоційного інтелекту як ментальної основи професійного самовдосконалення викладачів вищої школи дозволило дійти висновку, що серед основних сутнісних ознак професійного самовдосконалення (*аутоспрямованість, усвідомленість, позитивна модальність, креативність*) такий психолого-педагогічний феномен як емоційний інтелект займає домінуючу позицію.

Отже, емоційний інтелект викладача гуманітарних дисциплін – це ментальна основа педагогічної діяльності, невід'ємний компонент професійного самовдосконалення, синтез інтелектуального і душевного, раціонального і ірраціонального, гармонійне поєднання афекту, інтелекту, волі. Емоційний інтелект викладача вищого навчального закладу складається із сукупності взаємозалежних структурно-змістових компонентів: особистісного (самопізнання на основі самоповаги та самоприйняття), соціального (контактності, емоційної саморегуляції), фасилітативного (оптимістичного відчуття життя та позитивної модальності професійного розвитку).

Експериментальне дослідження впливу рівня емоційного інтелекту на професійний розвиток педа-

гога дало змогу узагальнити результати експерименту, їх кількісно-якісна і статистична інтерпретація засвідчили, що респонденти I групи виявили себе як більш відкриті, гнучкі, мобільні, активно прагнули до високого рівня професіоналізму завдяки прагматичним мотивам, усвідомлювали важливість розвитку емоційного інтелекту. У переважній більшості випробувані II групи погоджувалися з необхідністю професійного самовдосконалення та розвитку емоційного інтелекту, зазначали, що ними вже досягнуто високий рівень цих процесів. З'ясовано, що ці викладачі характеризуються консерватизмом, закритістю, завищеною самооцінкою, разом з тим розвиненою морально-духовною сферою, альтруїстичними прагненнями та потребами, гальмуванням механізмів розвитку емоційного інтелекту. Отже, встановлено значну залежність рівня професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін від рівня розвитку емоційного інтелекту в синтезі його компонентів.

Розвиток емоційного інтелекту – підґрунтя для формування у викладачів високої мотивації до потреби у неперервному самовдосконаленні, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму, суб'єктності, ефективної взаємодії із студентською аудиторією; креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи; переосмислення сутності навчально-виховного процесу ВНЗ. Високий рівень емоційного інтелекту дає змогу підвищити рівень усвідомлення значущості цінностей професійного самовдосконалення, саморозвитку, ідентифікації, що позитивно впливає на формування індивідуального простору, стилю самовдосконалення, створення духовної комунікації між викладачем і студентом.

Представлене дослідження закладає основи наукової розробки проблеми емоційного інтелекту викладача вищої школи як ментальної риси професійного самовдосконалення. Подальших наукових пошуків потребують питання розробки ефективних технологій формування високого рівня емоційного інтелекту педагогів, дослідження ефективності викладацької діяльності від рівня емоційного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук. метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
4. Семенов О. Підвищення кваліфікації – невід'ємна складова розвитку професійної компетентно-

сті викладача / О. Семенов // Вересень. – 2011. – № 1 – 2. – С. 10-16.

5. Семенов О. Особистість учителя у вимірах педагогічної майстерності Любові Мацько / О. Семенов // Укр. л-ра в загальноосвітній шк. – 2014. – № 1. – С. 2-7.

6. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія / Г. Г. Цветкова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 478 с.

7. Цветкова Г. Г. Інноваційність як принцип нового педагогічного мислення та шлях професійної самореалізації викладачів гуманітарних дисциплін /

Г. Г. Цветкова. – Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / за заг. ред. В.П.Андрущенко. – Київ. – 2016. – № 1 (60) . – С. 42-49.

8. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень / М.Шпак // Психологія особистості. – 2011. – №1 (2). – С.282-288.

9. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.

10. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardne. – New York :Basic Books, 1993. – 304 p.

11. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. – 352 p.

12. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V.17. – № 4. – P. 433-442.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku: navch. posib. [Personality in the environment of spiritual development: study guide]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

2. Ziazium, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii: nauk. metod. posib. [Pedagogy of kindness: ideals and realities: study guide]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

3. Liusyn, D. V. (2004). *Sovremennye predstavleniya ob emotsionalnom intellekte [Modern views on emotional intelligence]. Sotsyalnyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya – Social intelligence: theory, measurement, research.* D.V. Liusyn, D.V. Ushakov (Ed.). Moscow: Ynstytut psykholohyy RAN [in Russian].

4. Semenoh, O. (2011). *Pidvyshchennia kvalifikatsii – nevidiemna skladova rozvytku profesiinoi kompetentnosti vykladacha [Advanced training as a component of teacher's professional competence development]. Veresen – September, 1-2, 10-16.*

5. Semenoh, O. (2014). *Osobystist uchytelia u vymirakh pedahohichnoi maisternosti Liubovi Matsko [Teacher's personality in terms of pedagogical mastery]. Ukr. l-ra v zahalnoosvitinii shk. – Ukrainian literature at secondary school, 1, 2-7 [in Ukrainian].*

6. Tsvietkova, H. H. (2014). *Profesiine samovdoskonalennia vykladachiv humanitarnykh dystsyplin vyshchoi shkoly: monohrafiia [Professional self-development of university teachers of humanities]*. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].

7. Tsvietkova, H. H. (2016). *Innovatsiinist yak pryntsyp novoho pedahohichnoho myslennia ta shliakh profesiinoi samorealizatsii vykladachiv humanitarnykh dystsyplin [Innovativeness as a principle of new pedagogical way of thinking and a way of humanities teachers' professional self-fulfillment path]. Vyshcha osvita Ukrainy: teoretychnyi ta nauково-metodychnyi chasopys – Higher education in Ukraine: theoretical and methodi-*

cal journal, 1, 42-49. V. P. Andrushchenko (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].

8. Shpak, M. (2011). *Emotsiyni intelekt v konteksti suchasnykh psykholohichnykh doslidzhen [Emotional intelligence in terms of modern psychological researches]. Psykholohiia osobystosti – Psychology of personality, 1 (2), 282-288 [in Ukrainian].*

9. Bar-On, R. (1997). *Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems [in English]*.

10. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice.* New York: Basic Books [in English].

11. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books [in English].

12. Mayer, J.D., Salovey, P. (1993). *The Intelligence of emotional intelligence. Intelligence. (Vol.17), 4, 433-442 [in English].*

13. Petrides, K. (2010). *Trait emotional intelligence theory. Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice. (Vol. 3(2)), pp. 136-139. [in English].*

14. Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36, 277-293 [in English].*

15. Tsvetkova, G. G. (2014). *Professional improvement of the high school teachers of the Humanitarian specialties: reflexive-transcendent criterion. Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, January-February, 1, 244-252 [in English].*

16. Tsvetkova, G. G. (2014). *Professional self-improvement of a high school teacher: creative criterion. European Applied Sciences, March, 3, 70-73.[in English].*

Hanna Tsvetkova,
*Doctor of Pedagogy, associate professor,
Head of the Department of Pedagogy, Psychology of
Preschool Education and Child Creativity,
Dragomanov National Pedagogical University,
8/14, Turhenovska Str., Kyiv, Ukraine*

**EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A MENTAL BASIS OF
UNIVERSITY TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT**

If a teacher has highly developed emotional intelligence and conscious need for professional self-development he/she can perform the tasks of constant professional perfection, effectively communicate with other cultures' representatives, etc. which is considered to be an extremely significant quality. The paper aims to reveal the essence of emotional intelligence as a mental basis of professional self-development of teachers working for higher educational institutions, to examine the components of emotional intelligence in the personality structure of modern teachers of humanities, as well as to study their axiological attitude towards professional development and emotional intelligence. Emotional intelligence of humanities teachers is considered as an integral component of professional self-development, synthesis of the intellectual and spiritual, rational and irrational, harmonious combination of affection, intelligence, and will. University teachers' emotional intelligence consists of the following interdependent structural components: personal (self-cognition on the basis of self-respect and self-acceptance), social (sociability, emotional regulation), facilitative (optimistic perception of life). The respondents (n=750) were divided into two groups depending on their age and working experience. The experimental testing has shown that the respondents of the 1st group are more flexible, mobile, capable of professional self-development as they have pragmatic motives; they understand the significance of emotional intelligence development. The respondents of the 2nd group agree on the necessity of professional self-improvement and development of emotional intelligence noting that they have already reached its high level. They are characterized by conservatism, inflated self-esteem, and at the same time highly developed moral and spiritual sphere, altruistic desires, and slow development of emotional intelligence. As a result of the experiment there has been found significant difference in the indicators of emotional intelligence as a mental base of professional self-development which corresponds to the level statistical significance.

Keywords: professional self-development, emotional intelligence, university teacher, humanities.

Ποδανο δο ρεδακτiι 09.06.2017
